



Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD
Programa de Mestrado em Psicologia

**DESAFIOS DA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

LUANNA DE SOUSA LACERDA

Brasília
Setembro de 2016

DESAFIOS DA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

LUANNA DE SOUSA LACERDA

Dissertação apresentada ao Centro Universitário de
Brasília - UNICEUB, como exigência do Programa
de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia,
para obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Professora-orientadora: Elizabeth Tunes

Brasília
Setembro de 2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: Luanna de Sousa Lacerda

Título: **Desafios da prática do professor alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos.**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, como exigência do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Elizabeth Tunes
Orientadora

Prof^ª. Dra. Ingrid Lilian FuhrRaad
Examinadora Interna

Prof^ª. Dra. Zoia Prestes
Examinadora Externa

Brasília
Setembro de 2016

Dedico esta dissertação aos meus pais, Josimar e Antônia, pelo apoio incondicional, ao meu marido Gilvan Matos, pela compreensão, paciência e apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho, aos meus enteados João Vitor, Luiz Henrique e Giovanna, e a minha amiga Ligia Viana da Rocha pela amizade, carinho e incentivo constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizar este trabalho.

Em especial aos meus pais e meus irmãos, sempre presentes na minha vida.

Ao meu marido Gilvan Matos da Costa e Silva companheiro de todos os momentos.

A Prof^a. Dra. Elizabeth Tunes, pela orientação desde os primeiros passos na pesquisa científica, pelo incentivo, confiança e amizade.

Aos membros da banca, Prof^a Dra. Ingrid Lilian FuhrRaad e Prof^a Dra. Zoia Prestes, por aceitarem prontamente o convite para avaliação deste trabalho e pelas valiosas sugestões.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Paulo Freire)

RESUMO

A educação de jovens e adultos, modalidade da Educação Básica, atende a um perfil de educandos diversificados e heterogêneos. É comum os professores retratarem uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade e transformador. Esta dissertação tem como objetivo analisar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma proposta de trabalho baseada no método Paulo Freire a fim de analisar sua prática pedagógica antes e depois da utilização dessa proposta dialogal, bem como verificar quais os desafios que ela impõe. Para atender a meta proposta foi elaborado um Projeto de Alfabetização, baseado na proposta dialogal de Paulo Freire, em horário alternativo ao início das aulas regulares no turno noturno. Participaram do círculo de cultura dez educandos e os mesmos responderam uma entrevista com perguntas que auxiliassem a obter mais informações sobre quem eram esses alunos da EJA e seu perfil. Os dados obtidos serviram para a compreensão da realidade investigada, a educação de jovens e adultos, e para a verificação dos desafios enfrentados por professores que trabalham com EJA, bem como os alunos se veem nesse processo e como a prática pedagógica do professor pode favorecer a aprendizagem dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Prática pedagógica. Proposta dialogal.

ABSTRACT

The Brazilian youth and adult education, in its Basic Education modality, meets the profile of diversified and heterogeneous students. It is usual that teachers depict a reality of insecurity, fear, anguish and they also feel unable to realize a quality and transformer teaching-learning process. This dissertation aims to analyze the pedagogical practice of the teachers in the literacy process in the Brazilian youth and adult education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) from a work proposal based on Paulo Freire method in order to examine their practices before and after the use of it and check what challenges they imposes. To meet the proposed goal, a Literacy Project was prepared based on the Paulo Freire dialogical proposal at a different time of the start of regular classes at night shift. Ten students made part of the culture circle and they also answered a questionnaire that helped to collect more information about who are these students of EJA and their profiles. The collected data helped to understand the investigated reality – youth and adult education –; to verify the challenges faced by teachers who work with adult education; to the perception of how students see themselves in this process; and how the pedagogical practice of the teacher can facilitate the learning of students in the teaching-learning process.

Keywords: Youth and adult education. Pedagogical practice. Dialogical proposal.

SUMÁRIO

COMO TUDO COMEÇOU	10
UM POUCO DA MINHA PRÁTICA	11
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE	22
O QUE DIZEM AS PESQUISAS	23
O EDUCADOR E SUAS DIFICULDADES NA EJA	27
PROPOSTA DIALOGAL DE PAULO FREIRE.....	28
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
OS PARTICIPANTES DO CÍRCULO DE CULTURA.....	35
DETALHAMENTO DO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO E PRINCIPAIS RESULTADO	38
Ficha de cultura 1 – CASA.	39
Ficha de cultura 2 – TIJOLO.	40
Ficha de cultura 3 – BRASIL.....	41
Ficha de cultura 4 – ESTRUTURAL.	43
Ficha de cultura 5 – ÔNIBUS.	44
Ficha de cultura 6 – BICICLETA.	45
Ficha de cultura 7 – EMPREGO.....	47
Ficha de cultura 8 – SALÁRIO.....	48
Ficha de cultura 9 – TRABALHO.	49
Ficha de cultura 10 – LIXÃO.....	51
Ficha de cultura 11 – CATADOR.....	52
Ficha de cultura 12 – ESCOLA.	53
Ficha de cultura 13 – FAMÍLIA.	54
Ficha de cultura 14 – FILHOS.....	56
Ficha de cultura 15 – DENGUE.....	57
Ficha de cultura 16 – VIOLÊNCIA.	58
COMENTÁRIOS CRÍTICOS E CONCLUSÕES	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

COMO TUDO COMEÇOU

Esta dissertação de mestrado é fruto de anos de inquietação. Desde fevereiro de 2010, momento em que tomei posse na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora, me vi em um dilema como profissional: não sabia como dar aula para adultos. Jamais havia trabalhado com uma turma de jovens e adultos, principalmente, em uma escola pública de uma cidade do entorno que diziam ser perigosa devido ao alto índice de criminalidade da região.

Assim, ao chegar à escola, me deparei com um enorme vazio, me senti perdida. Não conhecia material didático específico para essa modalidade de educação e também não havia um currículo ao qual eu pudesse recorrer para ter uma orientação do que deveria ensinar aos alunos.

Então, comecei a procurar material na internet, em livros didáticos, mas o que encontrei foram materiais didáticos utilizados para crianças, com algumas adaptações de linguagens e, às vezes, de figuras ilustrativas nos exercícios.

E isso me causou um desconforto porque percebia algo de errado, mas não sabia o que fazer para mudar aquela realidade em que me encontrava. Não concordava em utilizar com adultos materiais didáticos de crianças, ainda que adaptados. Sabia que isso estava incoerente e, então, passei a estudar mais sobre o assunto.

Não me conformava de ter me formado em Pedagogia para ser professora e não saber dar aula para jovens e adultos, mesmo havendo, no currículo do curso, disciplinas que teoricamente me preparariam para dar aula para alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental até jovens e adultos do primeiro segmento do ensino fundamental.

Foi no dia a dia da sala de aula de uma turma de educação de jovens e adultos do 1º segmento que comecei a observar que minhas práticas pedagógicas não assistiam a todos os alunos. Surgiu, então, um questionamento sobre quais práticas pedagógicas poderiam ser adotadas em sala de aula para favorecer a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que ao final do semestre letivo os alunos deveriam estar alfabetizados. Isso despertou meu interesse em desenvolver esta pesquisa com o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os alunos observados no contexto de sala de aula eram em sua maioria adultos entre 25 e 70 anos e alguns jovens entre 16 e 18 anos, moradores de uma cidade do entorno de

Brasília. Em sua maioria, eram trabalhadores de diversas áreas tais como: pedreiros, empregadas domésticas, mestres de obra, faxineiros, babás e mulheres que trabalham em casa, do lar. Os jovens eram ex-alunos do turno diurno que não trabalhavam, não tinham “bom comportamento” e não tiravam boas notas e, por isso, foram transferidos para o turno noturno.

Esse era o contexto em que comecei a lecionar no ano de 2010 até 2014. No período de novembro de 2015 até o presente momento estou lecionando em outra escola pública do entorno de Brasília, na cidade Estrutural. O contexto social é semelhante, bem como os alunos que frequentam a escola.

UM POUCO DA MINHA PRÁTICA

Embora minha formação seja em Pedagogia, nunca havia estudado Paulo Freire e seu método (um dos autores de referência na área de educação de jovens e adultos), sua proposta dialogal, e assim assumi a sala de aula. Ao chegar à escola pública, me deparei com um mundo totalmente diferente do que antes estava acostumada, quando ministrava aula em uma escola particular no Distrito Federal, para crianças entre 7 e 10 anos, no ensino fundamental.

Em 2010, na escola, havia apenas o primeiro segmento de EJA, que corresponde a turmas de 1ª a 4ª séries. A escola era mal iluminada, não havia uniformes para os professores e nem os alunos os usavam; na sala dos professores não havia computadores e nem materiais de pesquisa para elaboração dos planejamentos das aulas (como na escola particular), tais como livros didáticos; havia lanche para os alunos antes de iniciar o horário das aulas, pois muitos trabalhavam e chegavam à escola com fome; nas salas de aula, os quadros já eram brancos (nada de giz), as mesas e carteiras eram velhas, pichadas, algumas quebradas, mas seguiam a mesma configuração da escola particular, isto é, os alunos sentavam-se um atrás do outro em fileiras.

Com relação à parte pedagógica, havia uma coordenadora que também era supervisora, que cuidava da parte discente e docente da escola no turno noturno. Havia uma divisão dos professores: um ficava com português e o outro, com matemática (na mesma turma), mas o que ficava com a disciplina de português era responsável também pelos conteúdos de história, geografia e ciências e pelo preenchimento do diário da turma como responsável por ela. O conteúdo para cada série era entregue no início do ano letivo, juntamente com o projeto político-pedagógico da escola, na semana pedagógica que antecedia o início das aulas.

Então, tomando como base esse conteúdo dado pela escola, comecei a elaborar meus planejamentos de aula. Sem ter ideia de como seria trabalhar com adultos, segui os mesmos moldes de planejamento que empregava na escola particular, com a diferença de que a coordenadora não ajudava no planejamento e não conferia os planos para verificar se estava ministrando as aulas de acordo com o conteúdo entregue no início do ano. Assim, me vi insegura, sem saber se o que estava planejando e seguindo estava realmente certo, se era daquela forma que se ministravam os conteúdos para os adultos. Assim, continuei seguindo o currículo com o conteúdo entregue pela escola. E minhas aulas visavam sempre esgotar o conteúdo do planejamento que era feito semanalmente. Os exercícios elaborados eram retirados de sites de outros professores, de livros que o Ministério da Educação (MEC) encaminhava para a escola. Seguia, então, com meus planejamentos sem saber muito se estava no caminho certo ou não.

Em 2010 e 2011, fiquei com a disciplina de português em uma turma de 4^a série. A escolha de turmas era feita no início de cada semestre e, por antiguidade, as professoras indicavam as turmas e disciplinas que queriam (português ou matemática). A disciplina de português era ministrada três dias na semana e a de matemática, duas. Para completar a carga horária da professora que ficava com matemática, ela ministrava uma aula em uma das outras três séries de acordo com o horário das aulas.

Minhas turmas de 4^a série geralmente contavam entre 25 e 30 alunos matriculados, mas frequentes mesmo eram entre 15 e 25 alunos. As turmas que se iniciavam no começo do ano continham mais alunos; já as do segundo semestre, com início das aulas no final de julho, possuíam bem menos alunos matriculados. A maioria eram alunos reprovados na série e juntava-se com aqueles de outra série que haviam sido promovidos, no caso, os da 3^a série que haviam sido aprovados para a 4^a série.

Uma das formas de avaliação era a prova escrita. Geralmente, eu avaliava a aprendizagem do aluno em sala por meio das respostas aos exercícios. À medida que faziam os exercícios, eu passava de mesa em mesa verificando quais as dificuldades encontradas e sempre corrigia os deveres e exercícios no quadro, pois alguns alunos mais velhos não tinham coragem de perguntar, quando tinham as dúvidas porque havia adolescentes na sala de aula. Estes exercícios eram passados e resolvidos em sala de aula. Deveres para fazer em casa só nas sextas-feiras ou nas quintas-feiras, no último dia de aula de português porque muitos alunos pediam-nos para poderem treinar em casa.

No ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013, ministrei aulas de matemática, porém continuava seguindo os mesmos moldes das aulas de português com consulta aos sites e livros. No segundo semestre de 2013 e início de 2014, passei a refletir mais sobre minhas práticas pedagógicas, sobre minha maneira de ministrar aula. Não estava satisfeita e isso passou a me incomodar. Como adultos iriam aprender como crianças, com atividades que mais pareciam de criança? Era como se o aluno não soubesse nada e, agora, na escola, ele fosse aprender. Mas do zero? Será que estava certo achar que o aluno não sabia nada daqueles conteúdos que eu precisava ministrar para eles? Comecei a questionar também alguns conteúdos que estavam no currículo. Será que realmente os meus alunos deveriam aprender aquilo? Não seria melhor eles saberem a base bem antes de qualquer conteúdo?

Por exemplo, não seria melhor meus alunos saberem ler e escrever bem, interpretando o que liam do que aprenderem as classes gramaticais das palavras (substantivo, adjetivo, pronomes, advérbios, etc.)? Ou mesmo saberem sobre os sistemas do corpo humano (digestivo, respiratório, reprodutor, nervoso, etc.) ou sobre formação do relevo, camadas da terra, expressão numérica? Os textos das coleções de livros utilizados eram infantilizados. Alguns sites de professores também disponibilizam textos e exercícios usados para crianças nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano).

A partir dessas indagações e no intuito de aprender mais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e fazer uma reflexão crítica da minha prática pedagógica, comecei a buscar o mestrado. Este me possibilitaria pensar, refletir melhor e pesquisar sobre a EJA e as formas de melhorar minha prática pedagógica.

Foi então que, no início do mestrado, no segundo semestre de 2014 e das minhas orientações, comecei a mudar aos poucos minhas aulas. Comecei pela organização da sala de aula. Dispus as carteiras em círculo e, depois, passei a propor trabalhos em grupos. Esses grupos eram compostos com alunos com vários níveis de dificuldade. Por exemplo, uns não sabiam ainda ler bem, gaguejavam, liam sílaba por sílaba até conseguirem ler a palavra; outro grupo já sabia ler mas não sabia interpretar; o outro já sabia tudo isso e buscava melhorar mais, aperfeiçoar e queria estudar novos conteúdos. De forma que uns ajudavam os outros na elaboração das atividades propostas e na resolução dos exercícios. Senti que eles evoluíram. E eu ficava passando de grupo em grupo, orientando as atividades e ajudando-os no que precisavam, esclarecendo as orientações das atividades e, após um tempo, corrigia os deveres no quadro ou somente em voz alta.

Não cheguei a concluir o meu trabalho até o fim do ano de 2014 porque tive que mudar o horário de trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal e saí da sala de aula.

Retornei à sala de aula para recolher dados para a dissertação de mestrado no início de 2016, em outra escola pública do entorno de Brasília. O cenário escolar, assim como a estrutura e a parte pedagógica era a mesma da escola anterior em que trabalhei, porém na atual não havia a entrega dos conteúdos no início do ano letivo. O professor era quem deveria buscar os conteúdos e os materiais necessários para a sua prática pedagógica. Nessa escola os professores costumam adotar os livros didáticos que o MEC encaminha às escolas para servirem de base aos seus planejamentos de aula. Na maioria das vezes eles seguem o livro e apenas trazem atividades complementares.

Ao regressar à sala de aula propus um trabalho diferenciado nas aulas de Educação de Jovens e Adultos utilizando a proposta dialogal de Paulo Freire.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que envolve dimensões que transcendem a questão educacional. O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Ele precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, levando em conta que há uma espécie de saber desses alunos que é o saber cotidiano, além do escolar. Frequentemente, o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

A reflexão sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam adultos a estudar, como, por exemplo, exigências econômicas, competitividade do mercado de trabalho, satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão, entre outros.

Analisando a realidade da educação brasileira percebe-se que, de acordo com levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD),

com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%.

A situação atual demonstra que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como exige a constituição. Por que existem tantas pessoas que foram excluídas do processo de alfabetização? O que gerou a posição social que tais pessoas ocupam? Quais foram as tentativas para garantir o direito a se alfabetizar? Possivelmente, a resposta para essa e outras perguntas possa ser encontrada na história. Para isso, são necessárias algumas informações sobre a situação da educação no Brasil.

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, podemos perceber que ela possuía um cunho específico direcionado às crianças, mas os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação de adultos entrou em colapso, ficando sob a responsabilidade do Império a organização da educação. A identidade da educação brasileira foi marcada pelo elitismo, uma vez que era restrita às classes abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) eram destinadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo as populações negras e indígenas. Dessa forma, o conhecimento formal era monopolizado pelas classes dominantes.

Com a Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos a instrução primária. No entanto, isso ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo Império sobre como inserir as camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) no processo de educação formal. A partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso, não sendo, propriamente, um direito, mas um ato de solidariedade.

Com o início do século XX, houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar esse mal, o analfabetismo. No âmago das discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.

O descaso com a educação levou o Brasil a alcançar a incrível marca de 72% de analfabetos, em 1920. A partir daí algumas coisas começaram a mudar no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova.

Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. A educação passou a ser considerada como pilar do progresso e desenvolvimento da nação.

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano, na história da educação brasileira, que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Foi a partir da década de 1940 e, com grande força, na década de 1950, que a educação de jovens e adultos voltou a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. A sua criação pode ser considerada marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida dentro do espectro da instrução básica popular. Em 1945, esse fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos, demonstrando assim a sua relevância.

Em 1947, surgiu um programa, de âmbito nacional, visando a atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, em geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 1950 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava os alunos sem a preocupação com os contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de realizar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação

instalados estavam preocupados mais com a quantidade de pessoas formadas do que com a qualidade.

Outro fator que contribuiu para uma educação de massa foi a consideração da pessoa analfabeta como ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras. Nesse caso, as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois eram inaptas para compreenderem. Mas, ao mesmo tempo em que se consideravam adultos como crianças, tinha-se a ideia de que eram mais fáceis de alfabetizar. Por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada. Qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. Dessa ideia surgiram dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, *Relação com o Público e o Voluntariado* e, em 1960, o *Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita*.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender às populações que viviam no meio rural. E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção à discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. Foi nessa época que começamos a conhecer Paulo Freire. Inicia-se, aqui, a moldagem da pedagogia de Freire. Já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deveria acontecer contextualizado em relação às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes. Além disso, segundo Stephanou (2005, p.268), “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas”. Em seguida, no Congresso, foi criada em 1958 a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores.

O fim da década de 1950 e início da década de 1960 foram marcados por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Paulo Freire idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. Essa perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos em princípios da educação popular.

Essa nova perspectiva também está associada a um contexto de efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). De acordo com Stephanou (2005, p.269), esses programas, através da influência da pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária”. Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e, em 1963, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido.

O governo militar retomou, na época, a ideia de educação como modo de homogeneização e controle das pessoas e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de tornar a alfabetização restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se, assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação, desconsiderando o seu papel de ser sujeito produtor de cultura e identificando-o como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p.189 *apud* STRELHOW, 2010, p.54-55).

Um dos slogans do Mobral, citado por Stephanou (2005, p.270), era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável”. Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, retomando-se a ideia de que, para educar uma pessoa adulta, é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender sobre método pedagógico.

Em 1971, com a Lei nº 5692/71 o ensino supletivo foi implantado. Nessa lei, um capítulo foi dedicado especificamente para a EJA. Em 1974, o Ministério da Educação (MEC) propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) que tinham influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento. Visava-se com isso a uma mão de obra qualificada e para isso foram criadas escolas para capacitar jovens e adultos em função das indústrias nos centros urbanos.

Com o fim do Mobral em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive os que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988,

o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. A partir daí, então, começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passaram a assumir a função da educação de jovens e adultos.

Entre os movimentos que surgiram no início da década de 1990, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (Mova), que procurava realizar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas em processo de alfabetização, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem.

Naquele mesmo ano, realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, explicitando a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

Segundo Shiroma (2000), disseminou-se a ideia de que:

para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -,

atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990 (p. 56).

Ainda na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual a EJA passou a ser considerada uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria.

Entretanto, é importante ressaltar a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996 que suprime a obrigatoriedade do poder público de oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e, ainda, o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

Além disso, a partir da mesma Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, na qual foi vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos. Este veto inviabilizou a inclusão do público da EJA no financiamento da educação básica, evidenciando o descaso para com o atendimento a essa demanda¹.

A segunda metade da década de 1990 mostrou também um processo de articulação de diversos segmentos sociais como: organizações não governamentais, movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades, organizações empresariais (Sistema “S”- SESI, SENAI, SESC), buscando debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional.

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, esses vários segmentos iniciaram sua articulação através da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que vem se desdobrando em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), desde o ano de 1999.

¹ O FUNDEF foi extinto no dia 31 de dezembro de 2006 e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Este fundo foi criado através da EC n.º 53/2006, e regulamentado, no ano seguinte, pela Lei 11.494/2007. O FUNDEB é, a exemplo do FUNDEF, uma subvinculação constitucional e suas verbas oriundas de impostos são distribuídas de acordo com a quantidade de estudantes matriculados nos segmentos, etapas e modalidades da educação básica.

A distribuição de recursos é feita de acordo com os fatores de ponderação. Cada segmento, etapa e modalidade têm um fator de ponderação. A fiscalização é realizada por conselhos nas três esferas de governo. O FUNDEB é também de natureza contábil, com uma previsão de existência para o Fundo de 14 anos, ou seja, deverá ser extinto em 2021.

No contexto que se inicia em 2000, com o processo de amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos construídas na década de 1990, em consequência das determinações legais precedentes a este documento, foram promulgadas, em 10/05/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação. O documento supera a visão preconceituosa do analfabeto como iletrado, como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado, reconhecendo a sua pluralidade e diversidade cultural e regional, presentes nos mais diferentes estratos sociais, portadores de uma rica cultura baseada na oralidade.

Nesse mesmo período, ressalta-se a inclusão da educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001. Dele compreende-se que deve fazer parte da EJA, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, reconhecendo a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado.

Assim, ao século XXI o Brasil chega, conforme cita Stephanou (2005), com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas, tendo:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chegam, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (p.273).

Este breve relato histórico nos dá embasamento para uma análise da situação atual da educação brasileira. É assustador o número de pessoas que leem um texto simples e não entendem o sentido apresentado pelo autor. Essa é uma herança de todo o tratamento que a educação brasileira sofreu no decorrer de sua história. É lamentável que a alfabetização seja reduzida à apreensão dos símbolos sem a apreensão dos significados. O mais problemático ainda é encontrar no contexto escolar a continuação desse processo de educação que, ao invés de produzir leitores críticos e que consigam entender as intenções dos textos, produz pessoas alienadas que apenas funcionalmente estão alfabetizadas.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE

A educação de jovens e adultos – EJA - é uma modalidade da educação básica e, de acordo com o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas levando em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Estes, segundo o *caput* do art. 38 da LDB, compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento dos estudos em caráter regular. Os exames serão realizados no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de 15 anos, e no nível médio, para os maiores de 18 anos. Ainda, o parágrafo 2º deste artigo diz que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames, ou seja, o aluno poderá fazer apenas os exames de certificação sem necessariamente ter frequentado uma escola, bastando apenas ter a idade mínima estabelecida em lei.

A certificação do Ensino Fundamental e Médio na educação de jovens e adultos é feita pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), respectivamente. A emissão dos documentos certificadores (certificado e declaração de proficiência) é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação que firmaram com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) termo de adesão ao ENCCEJA.

Segundo o INEP, o ENCCEJA constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita. No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2009 o ENCCEJA Nacional começou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser feita com os resultados do ENEM. Porém, no exterior, além da certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental, os interessados

no exame podem pleitear a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio desde que tenham no mínimo 18 anos completos na data de realização das provas.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A EJA é ofertada por meio de cursos presenciais e a distância. O primeiro está organizado da seguinte forma: 1º segmento/Ensino Fundamental – anos iniciais – duração de 4 semestres; 2º segmento/Ensino Fundamental – anos finais – duração de 4 semestres; e 3º segmento/Ensino Médio – duração de 3 semestres. Em Brasília, o curso a distância é ofertado pelo Centro de Estudos Supletivos Asa Sul – CESAS no 2º segmento/Ensino Fundamental – anos finais, com duração de 4 semestres, e para o 3º segmento/Ensino Médio, com duração de 3 semestres.

O ENCCEJA e o ENEM certificam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Para o estudo da questão que me propus neste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico, elegendo o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que o referido banco é o órgão oficial do governo brasileiro que coordena os programas de pós-graduação *strictu sensu* do país, o que o configura como uma fonte confiável. O presente texto traz resultados parciais, baseados nas teses publicadas (de 2011 a 2015) na CAPES, que discutem o tema educação de jovens e adultos. Foi feita a escolha pelas teses de doutorado, uma vez que estas publicações possuem a exigência de trazerem pesquisas inovadoras.

Primeiramente, procurou-se estabelecer um filtro geral na busca pelas teses. Para isso elegeu-se o tema educação de jovens e adultos como palavra-chave. Assim, foram encontrados 105 registros sobre o tema.

Após essa fase inicial de mapeamento das teses, o passo seguinte de análise dos dados foi o desdobramento dos títulos e resumos para estabelecer um filtro mais específico.

Os temas em destaque nas teses de doutorado tratam de assuntos tais como: avaliação, formação de professores, políticas para a EJA, educandos na/da EJA e currículo. Foram selecionadas 15 dissertações que exemplificam estes assuntos.

A pesquisa de Miranda (2011) é a única sobre avaliação e teve como objetivo compreender as contribuições do portfólio ao trabalho e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, a metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso com características da etnografia. Foram feitas uma análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante e grupo focal. Participaram da pesquisa três professoras, doze estudantes dessa modalidade, a coordenadora municipal da EJA e a Diretora da escola pesquisada na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Os principais resultados da pesquisa apontam que, na visão dos estudantes, o trabalho com o portfólio possibilitou o amadurecimento estudantil, a participação na avaliação e a valorização de seus trabalhos e dos colegas, tendo aumentado a autoconfiança; para as professoras, a utilização do portfólio possibilitou o respeito e o conhecimento dos estudantes, a valorização da criatividade e a constituição como espaço para opinião e registro das suas percepções.

Vale mencionar que não foram localizadas outras pesquisas sobre o assunto e nem com aspectos que discutissem a avaliação das aprendizagens nessa modalidade.

As teses de Santos (2011), Almeida (2011), Gonçalves (2011), Porcaro (2011), Fernandes (2011) e Losso (2012), relacionadas à formação de professores, tratam de questões sobre os saberes necessários para a docência na EJA; construção e desenvolvimento de uma proposta curricular para a formação inicial de educadores de jovens e adultos; construção da profissionalidade docente na formação de educadores de jovens e adultos; compreensão da relação com o saber e o aprender de professores da EJA na escola pública; exame do modo como a afetividade se expressa na atuação docente, no contexto da EJA, na percepção dos professores e alunos, tendo como referencial a teoria psicogenética de Henri Wallon; o sentido da mediação na prática pedagógica da EJA; a constituição dos formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua.

Todas essas teses fazem uso da abordagem qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações em sala de aula, análises documentais e diário de campo. Elas reforçam a necessidade de uma formação específica desses profissionais para o trabalho com a educação de jovens e adultos considerando suas especificidades. Em muitas entrevistas lidas nessas pesquisas, os professores relatam a insuficiência da formação para a educação de jovens e adultos em seus cursos de graduação.

Os trabalhos de Maiolino (2011) e Carvalho (2011) sob o tema políticas para a EJA objetivam analisar as relações Estado/sociedade civil na implementação dos programas e projetos ofertados para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso do Sul; como se constitui a EJA enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo-RS e analisar as políticas para a EJA adotadas no Brasil durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). A metodologia empregada nesses trabalhos foi a qualitativa e as ferramentas utilizadas foram a análise de conteúdo e documental. Essas pesquisas procuraram mostrar a materialização das políticas educacionais para jovens e adultos, com vistas a preparar o trabalhador para o mundo do trabalho e também como política de elevação de escolaridade, propostas pelo Estado e pela sociedade civil em seus estados ou regiões.

As pesquisas de Loura (2011), Caldeira (2011), Oliveira (2011) e Silva (2012) sobre os educandos de EJA trazem como objetivos a elaboração, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, de uma abordagem crítica à Educação de Jovens e Adultos no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos precariamente escolarizados; (re) conhecer as peculiaridades do sujeito/educando reintegrado ao processo educativo escolarizado, por meio da EJA; a análise dos sentidos que os educandos da EJA atribuem ao aprender no contexto escolar e a compreensão da teia de relações que se dá entre os sujeitos da EJA e a escola de uma maneira geral. Para o desenvolvimento dessa última pesquisa foi adotada como metodologia a pesquisa etnográfica. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram observação participante, entrevistas semiestruturadas com grupo focal e entrevistas semiestruturadas individuais. Para a compreensão dos dados construídos no campo, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, que atende às expectativas de uma análise interpretativa. Essas pesquisas tratam da construção de identidades dos sujeitos da EJA e da subjetividade dos educandos. Esses estudos mostram a importância de reconhecer nesses sujeitos muito mais do que estereótipos de “alunos” ou “trabalhadores”, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas e culturais).

No que tange ao currículo da EJA, algumas pesquisas versam sobre letramento e práticas de leitura. A de Aguiar (2012) teve como objetivo investigar as relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classes de alfabetização da EJA entre os anos de 2007 a 2011. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa longitudinal (2007 a 2011) qualitativa por meio de quatro estudos de casos com dados gerados por meio de entrevistas,

observações, registros no diário de campo, análise dos cadernos escolares dessas pessoas, do período que permaneceram na EJA, dos cadernos de anotações do que liam e fotografias dos materiais para ler, para se conhecerem os eventos de leituras desenvolvidos pelos sujeitos, compreendê-los e torná-los visíveis. A pesquisa de Garcia (2011) sobre objetos de aprendizagem apresenta uma investigação de cunho qualitativo e o objetivo era analisar o processo de ensino e de aprendizagem mediado por esses objetos; o trabalho de Feitosa (2012) versava sobre a formulação das matrizes curriculares a fim de mapear se os sujeitos da EJA estariam sendo considerados nesse processo com o objetivo de perceber como o currículo e os sujeitos da EJA eram concebidos e se o diálogo entre eles existia.

É possível perceber a partir do levantamento dessas pesquisas que a situação na educação de jovens e adultos não mudou nos últimos dez anos. Continua com os mesmos problemas relatados, por exemplo, na área da formação de professores, no que diz respeito ao currículo e às políticas para a EJA. Desde o levantamento sobre as pesquisas em EJA realizadas por Sérgio Haddad (2002) e outros estudiosos da área, compreendendo as produções discentes entre os anos de 1986 e 1998 até os dias atuais verifica-se que alguns temas se mantêm atuais, como a questão da alfabetização e a preocupação em compreender o perfil dos alunos da EJA, a questão da formação específica dos professores que trabalham na EJA, a questão do currículo na EJA.

No entanto, percebe-se que não há estudos sobre avaliação na EJA. Algumas pesquisas trazem estudos sobre aprendizagem, o olhar do aluno sobre a escola. Contudo, não se trata especificamente a avaliação da aprendizagem ou da não aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Até mesmo os estudos sobre alfabetização e políticas públicas necessitam de um aprofundamento sobre as práticas pedagógicas. Atualmente, há pouquíssimas produções sobre a prática pedagógica dos professores dessa modalidade de educação. A maioria são artigos que não se aprofundam sobre o assunto ou dissertações de mestrado (que também não são muitas). E mesmo essas produções não fazem uma reflexão sobre a prática do professor na EJA.

Assim, a partir dos levantamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos e, dada a necessidade de se estudar mais sobre as práticas dos professores e seus desafios, é que a presente pesquisa se faz necessária, até porque precisamos refletir para mudar nossas práticas em sala de aula se queremos alunos emancipados e atuantes em sua realidade na sociedade.

O EDUCADOR E SUAS DIFICULDADES NA EJA

Realizar um trabalho de alfabetização de jovens e adultos não é uma tarefa simples. Há uma complexidade nesse processo, pois envolve muitas questões diferenciadas no que se refere à educação de crianças e adolescentes.

Depois de sua formação, geralmente, o professor terá sua primeira experiência com a educação infantil ou ensino fundamental ou ensino médio. Ao entrar na educação de jovens e adultos ele se depara com uma situação nova, totalmente diferente da qual vivenciou no início de sua carreira. Então, uma de suas primeiras dificuldades é a de adaptar-se ao novo, a um mundo diferente.

Assim, a dificuldade do educador está relacionada ao ensino de pessoas que buscam não apenas uma educação formal, mas uma esperança de melhorias para o seu contexto de vida. E esse tipo de educação não está presente no currículo inerente à formação do educador. O educador se depara com jovens e adultos que, muitas vezes, depois de um dia cansativo de trabalho, vão à escola em busca de aprendizagem.

São contextos culturais, idades e mundos totalmente diferentes. Os professores devem atentar-se para essas diferenças de contexto cultural, buscando conduzir-se de maneira que haja uma compreensão da realidade no que se refere a ensinar o conteúdo (currículo formal) e relacioná-lo ao contexto existente na sala de aula. Gadotti (2011) declara que:

no mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular (p. 39).

Isso só vem a confirmar a importância de se respeitar o que o aluno já conhece. As experiências dele devem ser valorizadas, inclusive na relação de conhecer a partir do conhecido.

Outra questão é a baixa autoestima que esse aluno traz consigo pela discriminação que vivencia na sociedade em que está inserido. Com isso, sente-se muitas vezes incapacitado a aprender o conteúdo ensinado. Dessa maneira, o professor tem o desafio de incentivar o aluno para o interesse pela participação e interação no processo ensino-aprendizagem. Paulo Freire (2002), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, chama de classe oprimida aqueles discriminados pela sociedade que, quando buscam a inserção no processo educacional referente ao ensino-aprendizagem, estão buscando a liberdade dessa classe. Por meio dessa

liberdade começa a melhoria na autoestima, no seu exercício de cidadania na sociedade em que estão inseridos.

Há também algumas dificuldades quando falamos de alfabetização. Tais dificuldades são decorrentes de vários fatores, dentre os quais podemos destacar: a complexidade do processo de aquisição da escrita, a formação do professor, a metodologia adotada, dentre outros.

A prática pedagógica na educação de jovens e adultos requer mudanças teórico-metodológicas e exige do professor conhecimentos críticos diante de determinadas situações em busca da superação das dificuldades. Vale ressaltar que um dos desafios é a mudança no conceito de alfabetização. A concepção atual aponta para a necessidade de a prática escolar levar em conta os usos sociais da escrita, uma vez que o aluno interage cotidianamente com a escrita e, de certa forma, tem sua vida afetada por ela.

Outro desafio que marca a prática pedagógica docente é a heterogeneidade da sala de aula, ou seja, classes compostas por alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento em seu processo de alfabetização.

Trabalhar com classes heterogêneas exige do professor muito estudo, conhecer bem seus alunos e saber propor atividades em que os alunos possam aprender também uns com os outros, planejar o seu trabalho pensando na organização didática do trabalho pedagógico buscando interações possíveis e desafiadoras para todos os alunos e procurando definir o critério de agrupamento dos alunos de acordo com os objetivos das atividades, considerando os diferentes saberes de que dispõem.

As complexas mudanças e a dinâmica social requerem do professor uma prática pedagógica fundamentada em vários saberes para atender às demandas sociais e profissionais. Assim, faz-se necessário considerar a realidade de atuação a fim de possibilitar a análise constante do processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas reflexões nos levam a perceber a importância de ampliar nossa compreensão sobre a prática pedagógica e o processo de alfabetização, considerando tanto aspectos de natureza política, econômica, social quanto fatores pedagógicos.

PROPOSTA DIALOGAL DE PAULO FREIRE

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1937, em Recife. Ingressou, aos 22 anos, na secular Faculdade de Direito do Recife. Conforme relata Gadotti (1996, p.30), ele fez essa opção por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas.

Já sabia ler e escrever quando chegou à escola aos 6 anos. Foi alfabetizado em casa, por sua mãe e seu pai. Gadotti (1996, p. 31), na biobibliografia de Paulo Freire, relata a fala de Freire sobre sua alfabetização: “Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal”.

Paulo Freire conta, segundo Gadotti (1996), como se deu seu processo de alfabetização:

Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente um gosto e uma intimidade com as ocorrências da língua – verbos, seus modos, seus tempos...A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais (p.31).

Essas lembranças ajudaram Freire no desenvolvimento do método que leva o seu nome. Ele apresentava uma proposta de superação de um mundo de submissão, apontando para um mundo de possibilidades. Gadotti (1996, p. 36) diz que Freire “apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a da educação como ato político”.

O método Paulo Freire é uma proposta dialogal para a alfabetização de adultos criada por ele próprio. É baseado no diálogo, na fala dos educandos e no seu cotidiano. Esse método ainda hoje é muito utilizado em todo mundo, com algumas adaptações e, quase sempre, ao falar-se de Freire e alfabetização, a compreensão desta é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, essa é uma visão equivocada do método. Ele não se reduz a um conjunto de técnicas. Vai além, é um convite ao alfabetizando adulto para que se perceba como fazedor de cultura, vivendo e produzindo dentro da sociedade, é uma proposta dialogal.

Tudo começou em uma cidade do Rio Grande do Norte, chamada Angicos. Lavradores do Nordeste foram os primeiros a viver a experiência dos círculos de cultura.

Brandão (1999) relata que:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu *método* e o *material da fala* dele (p.21).

Um dos pressupostos do método, segundo Brandão (1999, p.21) é a ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. A educação é um ato coletivo, todos

se educam. O educador e o educando aprendem uns com os outros nessa relação dialógica. Brandão (1999) explica que:

o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma fala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência (p. 22).

Primeiramente, para começar a trabalhar com a proposta dialogal de Freire, faz-se um levantamento do local onde as pessoas vivem e serão alfabetizadas. Isso porque é preciso fazer uma pesquisa simples, sem rigor científico do universo vocabular dos educandos. O objetivo principal é a obtenção dos vocábulos mais usados pelas pessoas a se alfabetizarem.

Segundo Brandão (1999)

“o que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das *palavras geradoras*” (p.27).

O método aponta regras de fazer e não como fazer. Sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. Não é um método rígido.

E do trabalho de levantamento do universo vocabular dos educandos são retiradas as palavras geradoras. Elas devem ter riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas da língua e densidade pragmática do sentido. Sobre o assunto Brandão (1999) cita a fundamentação teórica do programa utilizado pela equipe da Universidade Federal de Pernambuco à época:

a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios *sintáticos* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza) (p. 31).

Geralmente as palavras geradoras variam de 16 a 23. Elas precisam responder aos três critérios de escolha mencionados acima. Ao mesmo tempo em que as palavras geradoras são selecionadas, pode-se pensar nos temas geradores que cada palavra carrega em sua carga semântica. As palavras geradoras são trabalhadas em um primeiro momento da alfabetização e os temas geradores em um segundo momento, o da pós-alfabetização.

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Elas provocam os primeiros debates entre os educandos e o animador, ou entre os educandos.

Brandão (1999) explica que:

Em conjunto elas introduzem ideias de base que, partindo de situações existenciais, possibilitam a apreensão coletiva do conceito de cultura e conduzem a outros conceitos fundamentais que muitas vezes reaparecerão e serão rediscutidos durante o trabalho de “alfabetização”, “trabalho”, “diálogo”, “mundo”, “natureza”, “homem”, “sociedade” (p. 41).

Essas fichas são trabalhadas, estudadas nos círculos de cultura. Eles são uma ideia que substitui a de turma de alunos ou de sala de aula.

Nos círculos de cultura, o único método de estudo é o diálogo. Há sempre um animador, pessoa alfabetizada, e seu papel é o de orientar, favorecer os educandos na criação de situações que os façam refletir, pensar coletivamente.

Brandão (1999) cita um exemplo da primeira palavra que aparece na versão do método desenvolvida pelos educadores do Movimento de Educação de Base, em Goiás, no ano de 1964:

quando o grupo diz ou quando o animador percebe que é hora de falar na palavra, ele chama a atenção para ela, escrita. Ele aponta, caminha com os dedos pelo traçado do fio dela e pode falar alguma coisa assim: “tão vendo, pessoal?” (p. 55).

Depois de apresentada a palavra, ela é lida devagar por todos, acompanhando a palavra com os dedos ao longo da palavra, sem separar as sílabas. Em seguida, a palavra é apresentada aos educandos com as sílabas separadas.

O animador lê, acompanha com as mãos as sílabas, os fonemas, na medida em que os pronuncia. Repete. Depois mostra no todo o que é, e logo após mostra-se o desdobramento do conjunto de cada fonema. São apresentadas as famílias fonêmicas de cada sílaba da palavra estudada. (ex: a palavra CASA. CA-SA. Famílias fonêmicas: ca-co-cu e sa-se-si-so-su).

Na sequência, o animador incentiva os educandos a formarem, criarem novas palavras a partir das famílias fonêmicas.

Após os educandos terminarem essa fase de estudos das palavras geradoras, evoluindo das sílabas mais simples, com os fonemas em ordem direta (consoante + vogal) às sílabas mais complexas, tais como tr, lh, nh, ch, ç, qu, x, e sendo capazes de criar, formar novas palavras, é que pode-se considerar que estão alfabetizados.

Com educandos já alfabetizados, abre-se a possibilidade de sequência dos trabalhos, com a etapa de pós-alfabetização. Desaparecem as palavras geradoras e passa-se a trabalhar com frases e com texto simples.

Os exercícios de aperfeiçoamento de leitura, escrita e cálculo saem da discussão dos temas geradores.

O método pode ser reinventado, não é rígido, serve como uma forma de pensar sobre o que fazer e não como uma forma de fazer.

Segundo Brandão (1999, p. 68) “o mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele”.

Nesse método, o que devem ser observadas são as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua.

Brandão (1999) explica que à época em que o método foi idealizado:

O método de alfabetização de adultos era a menor parte de um sistema de educação, do mesmo modo como o trabalho de alfabetizar era só o momento do começo da aventura de educar, criando entre as pessoas sistemas novos de trocas de gestos, símbolos e significados, cujo resultado é a transformação de todos através do diálogo de que cada um aprende (p. 83-84).

Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo que almejava mudar a educação tradicional, para que as pessoas fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo das ideias e experiências de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos, esta pesquisa visou, com base na prática e na vivência da pesquisadora, relatar e analisar as práticas pedagógicas no intuito de verificar quais são os desafios que elas impõem.

Ao iniciar o ano letivo de 2016, comecei a trabalhar em uma escola pública do Distrito Federal, na cidade Estrutural. Nessa cidade moram muitas pessoas com baixo poder aquisitivo. A economia do lugar gira em torno dos catadores que trabalham no lixão da cidade. Nessa escola, grande parte dos alunos trabalha no lixão durante o dia.

No processo de escolha de turmas, acabei ficando com a 2ª e 3ª séries com a disciplina de matemática. Na escola, no primeiro segmento da EJA (1ª a 4ª série), os professores dividem as disciplinas em português e matemática de maneira não muito rígida, pois eles podem trabalhar os demais conteúdos de uma forma interdisciplinar.

Ao regressar à sala de aula e propor um trabalho diferenciado nas aulas utilizando a proposta dialogal de Paulo Freire enfrentei algumas barreiras. Primeiro, a turma que comecei a lecionar era a 3ª série (a maioria dos alunos já alfabetizados) e para completar a carga horária, pois só entrava em sala dois dias na 3ª série também tive que lecionar na 2ª série, apenas um dia. A turma da 2ª série tinha vinte alunos e a da 3ª série, vinte e três.

Logo percebi que não seria possível desenvolver o método durante o período de regência, pois os demais professores ministravam aula de português e eu ficaria com matemática. Portanto, eu seria cobrada em termos de conteúdos matemáticos para os alunos.

Sendo assim, para a realização desta pesquisa o trabalho com a proposta dialogal de Paulo Freire foi realizado como um “Projeto de alfabetização”, em horário alternativo, antes do início das aulas (às 19h).

O projeto foi divulgado em todas as turmas de 1ª a 4ª séries para aqueles alunos que ainda não estavam alfabetizados.

Iniciamos o projeto com quinze alunos, que se voluntariaram, porém apenas dez foram assíduos. Isso se deveu ao horário de trabalho de cada um. Alguns alunos não conseguiam chegar a tempo do início do projeto.

Num primeiro momento, ao iniciar a aula, houve um debate com os alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Vale dizer que, ao invés de ser chamada de sala de aula, chamamos de círculos de cultura, como na obra de Paulo Freire. Segundo Brandão (1999, p.43), a denominação de “círculo” é porque todos estão à volta, em círculo mesmo, juntamente com um companheiro alfabetizado (no caso, o professor) que participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O diálogo é o único método de estudo no círculo visando a uma participação ativa de todos. Brandão (1999, p.43) também explica que “de cultura”, porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler e escrever”, o que o círculo produz são modos próprios, novos, solidários, coletivos de pensar. E todos aprenderão ao longo do tempo que aquilo que constroem é outra maneira de fazer a cultura que os faz homens, sujeitos, seres de história.

No primeiro dia com os educandos sentados em círculos, abrimos os debates, no intuito de conhecer quem eram os alunos. Perguntei a cada um o nome, qual profissão exercia, o que o levava a voltar a estudar, em que série parou, há quanto tempo estava na EJA. Tudo o que é da vida e da cultura dos educandos, da região, da comunidade foi trazido para dentro do círculo. Brandão (1999, p.74-75) explica que “são os acontecimentos que associam a vida concreta à sugestão das palavras geradoras, o que provoca o debate de cada noite”.

Sendo assim, após pesquisas sobre o universo vocabular dos educandos, escolhemos dezesseis palavras geradoras e a partir delas iniciamos as discussões de alguns temas geradores que os alunos demonstraram interesse em se aprofundar.

As palavras geradoras escolhidas para estudarmos no Projeto de Alfabetização foram: casa, tijolo, Brasil, Estrutural, ônibus, bicicleta, emprego, salário, trabalho, lixão, catador, escola, família, filho, dengue, violência. Brandão (1999, p.31) explica que as palavras geradoras surgem “de frases que recontam a vida do lugar e que devem recortar todas as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos (...)”.

O projeto foi desenvolvido todos os dias da semana. Num primeiro momento de aplicação do método Paulo Freire, foram cerca de dois meses de estudos das dezesseis palavras geradoras.

A cada encontro tratamos de uma dessas palavras e das ideias e temas que as permeiam. O que se esperava é que os educandos estivessem alfabetizados ao final desse período. Paulo Freire (1991, p.22) diz que “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Os educandos devem ser capazes de compreender, interpretar, conseguir ler textos maiores, complexos e relacionar suas partes.

Nos círculos de cultura foram utilizados slides contendo as fichas de cultura. Neles havia imagens a partir das quais os temas foram discutidos. Por exemplo, a imagem de uma casa, um ônibus, uma bicicleta. O educador alfabetizado inicia perguntando aos educandos o que estão vendo: o que a figura mostra? Quais são as partes, os elementos dela? O que será que ela quer dizer? Com o que é que parece?

A ideia é de o educador alfabetizado criar situações em que, com a sua ajuda, o grupo faça o trabalho de pensar, de refletir coletivamente. Por isso ele não guia, mas apenas favorece.

Brandão (1999) explica a finalidade das fichas de cultura:

Estas são as finalidades das fichas de cultura, que sugerem os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; o motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se (p.50).

À medida que as fichas são colocadas e suas imagens discutidas poderão ser destacadas algumas palavras para serem examinadas, escritas, bem como as sílabas que a compõem. E, em um segundo momento, como sugestão de trabalho pós-alfabetização podem

ser elaboradas frases e até mesmo pequenos textos sobre o tema discutido nos círculos de cultura.

Em cada encontro foi feito um registro em um diário de campo, instrumento para a análise, interpretação e discussão dos dados coletados.

Além do diário de campo, foram realizadas entrevistas com os educandos que participaram do Projeto de Alfabetização. Esse instrumento de pesquisa foi utilizado com o objetivo de verificar quais foram as impressões sobre a EJA e sobre o processo de ensino-aprendizagem dos participantes da pesquisa.

As perguntas feitas aos alunos na entrevista foram:

- 1- O que levou você a voltar a estudar?
- 2- Que motivos levaram você a abandonar os estudos ou não estudar quando criança ou adolescente?
- 3- Se estudou antes, em que série parou?
- 4- Quanto tempo você está na EJA?
- 5- O que você aprende faz sentido pra você? É importante? Por quê?

Essas perguntas foram feitas durante o desenvolvimento do Projeto para obtermos mais informações sobre quem eram esses alunos da EJA e seu perfil. Destacando-se que os nomes dos estudantes foram substituídos por nomes fictícios, visando garantir que as falas de cada um não sejam identificadas.

Essas questões tiveram como objetivo auxiliar um pouco mais na compreensão da realidade investigada, a educação de jovens e adultos, e investigar os desafios enfrentados por professores que trabalham com EJA, como os alunos se veem nesse processo e como a prática pedagógica do professor pode favorecer a aprendizagem dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

OS PARTICIPANTES DO CÍRCULO DE CULTURA

O projeto iniciou com quinze educandos, porém apenas dez eram assíduos devido ao horário de trabalho de cada um. A entrevista foi realizada com onze educandos, que estavam presentes no dia. Na sequência, seguem os relatos dos educandos participantes do projeto.

Aan, 68 anos, aposentada, criou uma menina (hoje com 30 anos) e os dois filhos dela (que chama de netos). Na entrevista, disse que voltou a estudar para ler, escrever e aprender mais. O que a levou a abandonar os estudos quando criança foi o trabalho na roça, com os pais. Ela tinha que ajudar. E já adulta, quando voltou a estudar, logo teve que parar por causa

de problemas de saúde. Estava na EJA havia um ano e disse que não queria parar de estudar. Interrompeu os estudos na 3ª série, série em que se encontrava por ocasião da entrevista. Disse que muitas coisas que aprende em sala de aula não fazem sentido para ela; outras sim, como aprender a fazer contas no papel, embora já soubesse fazer de cabeça ou na calculadora. Disse ter muita dificuldade em ler os textos enormes que o professor indica no livro; lia, mas não entendia o que lia.

Siodagil, 40 anos, trabalhava na manutenção dos jardins de rua do Distrito Federal. O que o motivou a voltar a estudar foi a promessa de ascensão no emprego. Para mudar de cargo, teria que estudar. Na entrevista, disse que abandonou os estudos porque tinha que ajudar os pais na roça, plantando. Somente esse ano conseguira voltar a estudar porque as filhas já estavam crescidas e por causa do trabalho atual. Quando criança cursou até 2ª série (no momento da entrevista, estava na 2ª série). Começou a estudar na EJA no início deste ano. Segundo ele, tudo o que o professor apresentava em sala é importante, mesmo que alguns conteúdos ele não conseguisse entender. Perguntei por que ele não conseguia entender e disse que era porque não sabia ler direito (ele lia sílaba por sílaba para formar a palavra: ba-la, então bala).

Iontoan, 38 anos, catador de lixo. Na entrevista, disse que nunca havia frequentado a escola antes porque além de ter que ajudar os pais na roça, tinha vergonha dos colegas por apresentar problema de fala (quase não se consegue entender o que fala). Além disso, apresentava dificuldade para entender o que falamos, os sons das letras. Disse achar importante o que ele aprendia, mas havia coisas que não conseguia aprender. Ele disse: “eu aprendo, mas no outro dia não lembro. Aí a professora tem que repetir de novo pra mim as letras”.

Norican, 50 anos, comerciante antigo da cidade Estrutural. Voltou a estudar porque desejava ser deputado e para isso precisava aprender mais. Ele abandonou os estudos porque trabalhava na roça com os pais e a escola ficava muito distante da fazenda. Tinha que atravessar um rio para chegar à escola. Somente quando os filhos estavam encaminhados, empregados é que voltou a estudar (no caso, neste ano). Ele contou que interrompeu os estudos na 4ª série, porém estava matriculado na 3ª série. Disse que o que aprendia não fazia muito sentido para ele, por exemplo, o professor solicitar leitura de textos enormes, sendo que ele tinha dificuldade para ler e entender o que lia. Ele falou que gostaria de aprender a escrever melhor também, mas o professor não passava muita coisa no quadro para ele treinar a escrita. Somente a professora de matemática solicitava muita coisa para escrever no quadro.

Tenezilu, 37 anos, dona de casa. Retornou aos estudos porque queria aprender a ler e escrever melhor. Estudou, quando criança, somente até a 2ª série porque a escola era longe do lugar onde morava na Bahia. Há um ano e meio está na EJA. Relatou que o que aprendia era importante, fazia sentido, pois queria aprender mais.

Cisfranca, 65 anos, aposentada. Disse que começou a estudar para aprender a ler e escrever porque tinha muita vergonha de ir ao banco e não saber fazer nada e sempre pedir ajuda às outras pessoas. Estava na EJA havia um ano. Disse não ter estudado quando criança porque seu pai não deixara. Ele dizia, segundo ela, que a escola era lugar de namorar. As mulheres só iam para a escola para namorar. Logo, ela não pode frequentar a escola. Relatou ser muito importante tudo o que aprendia na escola. Ela aprendeu a ler e escrever algumas palavras, frases e disse que não iria parar de estudar até se formar.

Dornanfe, 31 anos, desempregado. Voltou a estudar porque queria mudar de vida, aprender a ler e escrever mais, ser alguém na vida, arrumar um emprego. Estava na EJA havia um ano. Na entrevista, disse que não estudou porque o pai não deixou. Ele fez a 1ª série na cadeia. Foi lá que começou a estudar e querer mudar de vida.

Cocisfran, 34 anos, catador de lixo. O que o levou a voltar a estudar foi a vontade de aprender a ler e escrever. Ele disse não ter estudado quando criança porque não havia escola perto do sítio onde morava na Bahia e sua mãe não o deixava ir para longe estudar. Somente quando veio para Brasília, aos 18 anos, começou a estudar. Estudou até a 3ª série; depois interrompeu devido a problemas familiares e filhos. Retornou aos estudos neste ano (cursando a 3ª série). Para ele, tudo o que aprende na escola é importante porque os professores estudaram mais e sabem o que é mais importante para os alunos aprenderem.

Oricam, 39 anos, pedreiro. Disse na entrevista que nunca havia estudado antes porque morava em um sítio distante da escola e tinha que ajudar o pai com os trabalhos na roça. Estava na EJA havia um ano (cursava a 3ª série). Disse que até o momento tudo o que aprendeu foi importante porque não sabia ler nem escrever e, agora, já sabia.

Nelerida, 25 anos, diarista. Disse que voltou a estudar por considerar ruim não saber ler e escrever. Estava na EJA havia um ano. Quando criança, estudou até a 3ª série e, então, interrompeu os estudos. Ela contou que parou de estudar porque não sabia que era tão importante para ela. Não gostava de ir à escola. Ela disse que tudo o que aprende é importante porque quer ser alfabetizada, quer aprender a ler e escrever mais.

Nade, 31 anos, empregada doméstica. Voltou a estudar para aprender tudo aquilo que ainda não sabia e para se formar. Contou que parou de estudar na 3ª série porque ela e seu

irmão tinham que trabalhar para criar os irmãos mais novos. Estudou até a 3ª série quando criança. Fazia três anos que estava na EJA. Sempre começava e parava. Disse que no ano em curso queria estudar até se formar na 4ª série. Para ela, algumas coisas que aprendia achava importante; outras não. Achava importante saber fazer contas matemáticas, aprender a multiplicar e dividir que ainda não sabia. Mas disse que não gostava muito de ler textos grandes porque na metade do texto ela se perdia e não lembrava mais o que lera antes. Disse que gostaria de aprender a escrever certo porque “engolia” muitas letras na hora de escrever algumas palavras.

Dos onze entrevistados, apenas a Nade não participou até o final do projeto porque teve problemas com os filhos.

A maioria dos alunos da Educação de jovens e adultos (EJA) não tem histórico escolar. Logo, não tem como comprovar em que série pararam de estudar. Então, ao ingressar na escola esses alunos fazem uma prova diagnóstica para verificar o nível de cada um com questões de graus de dificuldade diferentes, além de uma pequena redação que o aluno deve escrever para verificar a coerência do texto (se tem começo, meio e fim) e a ortografia.

DETALHAMENTO DO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO E PRINCIPAIS RESULTADOS

Foram realizados, ao todo, 16 círculos de cultura. Cada um era iniciado com uma palavra geradora e uma imagem do objeto referido na palavra geradora. Em seguida, estabelecíamos uma conversa sobre o que se via na imagem. Somente então, líamos a palavra mostrada em voz alta e, após, eu apontava cada sílaba com o dedo para que os educandos lessem.

Isso feito, apresentava-se um slide com a palavra geradora separada em sílabas para que os educandos lessem, seguindo-se a apresentação da família completa de cada sílaba da palavra.

Ao final do círculo, pedia-se a cada educando que formasse novas palavras com as sílabas mostradas e registrasse em seu caderno as palavras formadas.

Apresentam-se, a seguir, o detalhamento do procedimento pedagógico utilizado e seus principais resultados.

Ficha de cultura 1 – CASA.



Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem de uma casa (buscamos a imagem de uma casa semelhante à dos educandos). Conversamos sobre o que eles viam na imagem, se cada um tinha sua casa, como foi para consegui-la, o que foi preciso fazer, enfrentar. Alguns educandos contaram que para conseguirem suas casas foram anos de luta, de trabalho, de sacrifício, e também falaram sobre o processo pelo qual passaram para ganhar o lote na Estrutural, cidade onde moram. Muitos enfrentaram a polícia à época porque o governador havia mandado tirá-los de lá. Muitos educandos falaram em “massacre”, pois alguns morreram nessa luta. A polícia agiu com violência, casas foram incendiadas, invadidas e muitos retirados à força. Crianças morreram. Os policiais chegaram a jogar bombas nas casas, muitas pessoas foram perseguidas e mortas, conforme relato de alguns. Enquanto eles contavam, imaginava a cena e me recordava que à época, meados dos anos 1990, vi algo sobre o assunto nos jornais, mas não imaginava que um dia me depararia com as pessoas que sofreram essa violência. Até porque nos jornais nunca é mostrado o que realmente acontece. Muitos educandos relataram também que há na justiça uma ação judicial contra as pessoas envolvidas nesse “massacre”. O que eu desconhecia.

Ao final dos relatos, mostramos e lemos a palavra “CASA” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “CA-SA” com as sílabas separadas; depois lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba CA (CA-CO-CU), explicamos que as sílabas CE – CI seriam abordadas em outro momento devido ao som diferenciado dessas sílabas. No quarto slide, apresentamos a família da sílaba SA (SA-SE-SI-SO-SU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas CA e SA.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: coca, saco). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que os educandos pudessem ler e tentar formar novas palavras. Perguntamos se alguém queria ir ao quadro para escrever a palavra que havia formado, mas ninguém se habilitou. Logo, eu mesma escrevia as palavras que eles iam formando. À medida que eles tentavam formar as palavras, fazendo combinações de sílabas, os próprios educandos iam percebendo as palavras que davam ou não para formar (por exemplo: cacau – eles mesmos falavam que não dava para formar porque não tinha a letra u). Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras formadas.

Ficha de cultura 2 – TIJOLO.



Iniciamos com a apresentação da ficha de cultura, em um slide, com a imagem de homens trabalhando em uma construção. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, que construção seria aquela, o que seria preciso para realizar essa obra, quais os materiais

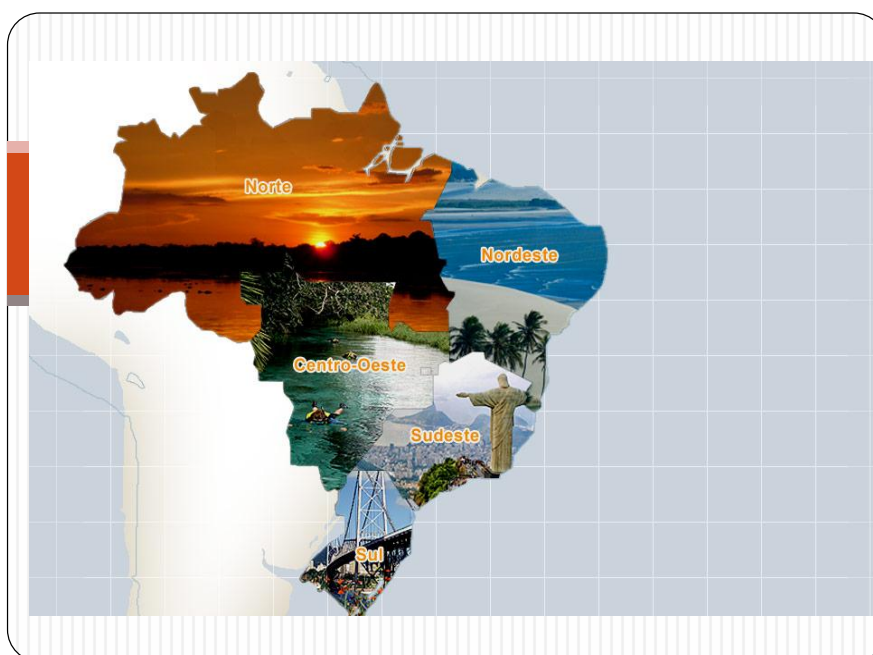
necessários. Alguns educandos falaram que os homens estavam construindo uma casa, outros uma loja, que para essa obra era necessário tijolo, cimento, areia, pedreiros, entre outros. Comentaram que esse é um serviço pesado. Muitos educandos afirmaram que sabiam fazer esse tipo de serviço. Perguntei como eles aprenderam e me disseram que foi no dia a dia olhando e ajudando os outros a fazerem.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “TIJOLO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “TI – JO – LO” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba TI (TA – TE – TI – TO – TU). No quarto slide, apresentamos a família da sílaba JO (JA-JE-JI-JO-JU). No quinto slide, apresentamos a família da sílaba LO (LA-LE-LI-LO-LU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas TI, JO e LO todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e depois apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: tela, jato, late). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que os educandos pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que davam ou não para formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 3 – BRASIL.



Foi mostrada em slide a imagem do mapa do Brasil dividido por regiões. Em cada uma delas havia alguma paisagem destacada (por exemplo: na região sudeste, tinha a imagem do Cristo Redentor; na região nordeste, a imagem de uma praia). Conversamos sobre o que eles viam na imagem, que país era aquele da imagem (uma educanda não sabia que era o Brasil, pois nunca tinha visto um mapa do Brasil), conversamos sobre a situação atual do Brasil (muitos falaram que é um dos melhores lugares para se viver, as pessoas é que “não prestavam” – referindo-se aos políticos). Falamos sobre as regiões do Brasil, quantas e quais são. Um dos educandos não sabia por que os que nascem no Maranhão são chamados de nordestinos. Mas os próprios colegas explicaram, dizendo que era porque o Maranhão estava localizado na região nordeste. Mostrei no mapa onde estava localizado o Maranhão. Um comentário de uma educanda me chamou a atenção. Ela disse que o Brasil é muito rico mesmo porque, só agora, depois de tantos anos e tantos políticos roubando, veio a quebrar (referindo-se à crise que o país está atravessando). Todos riram e concordaram com ela.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “BRASIL” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “BRA – SIL” com as sílabas separadas; depois lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba BRA (BRA – BRE – BRI – BRO – BRU). No quarto slide, apresentamos a família da última sílaba SIL (SA – SE – SI – SO – SU e AL – EL – IL – OL – UL). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas BRA – SIL todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas. Eles perguntaram se não podia colocar o “S” antes da família AL – EL – IL – OL – UL, assim como estava na palavra BRASIL para ficar mais fácil formar novas palavras, e assim formaram-se novas palavras (por exemplo: sal, brasal, sol). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, percebiam as palavras que podiam ser formadas e copiavam, no caderno, as palavras que formavam.

Ficha de cultura 4 – ESTRUTURAL.



Para a palavra geradora ESTRUTURAL foi apresentada a ficha de cultura, em um slide, com a imagem da cidade, vista do alto, e outra da entrada desta. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, que cidade era aquela, o que sabiam da história da cidade onde moravam. Os educandos foram contando como surgiu a cidade. Primeiramente, a cidade começou com os catadores de lixo, pois há um lixão na cidade. Os que trabalhavam lá começaram a construir suas casas próximas ao lixão. As casas construídas eram bem simples, de madeira ou restos de materiais que encontravam no lixo. Muitos moradores trabalhavam, e alguns ainda trabalham, no lixão. Agora, organizados, cadastrados em uma cooperativa. A cidade se expandiu ao redor do lixão.

Após contarem a história da cidade, em um slide, mostramos e lemos a palavra “ESTRUTURAL” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “ES – TRU – TU – RAL” com as sílabas separadas; depois lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba ES (AS – ES – IS – OS – US). No quarto, apresentamos a família da sílaba TRU (TRA – TRE – TRI – TRO – TRU). No quinto, apresentamos a família da sílaba TU (TA – TE – TI – TO – TU). No sexto, apresentamos a família da última sílaba RAL (RA – RE – RI – RO – RU e AL – EL – IL – OL – UL). E assim formaram-se novas palavras (por exemplo: trato, alta, estatuto).

Ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas ES, TRU, TU e RA/AL todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba para que lessem novamente.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: tatu, teto, astro). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam ou não formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 5 – ÔNIBUS.



A ficha de cultura mostrava um slide com a imagem de um ônibus. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava, como era o transporte na cidade, se havia muitas linhas de ônibus. Alguns educandos começaram a contar histórias de assaltos vivenciadas por eles dentro dos ônibus ou nas paradas. Disseram também que na cidade há muitas linhas de ônibus, principalmente para o Plano Piloto (centro da cidade), onde muitos trabalham. A reclamação que fizeram foi em relação ao aumento do preço das passagens. Muitos não estavam mais andando de ônibus. Dependendo do lugar onde precisavam ir, usavam a bicicleta. Outros comentaram que preferiam trabalhar na cidade a ter que pegar ônibus para outras cidades (a não ser que não tivessem emprego). Relataram que o estudo de

um professor da escola ajudou a administração da cidade a organizar as linhas dos ônibus, em que rua os ônibus passariam. Isso devido a um mapa da cidade feito pelo professor para que os alunos aprendessem a se localizar.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “ÔNIBUS” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “Ô – NI – BUS” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba O (A – E – I – O – U). No quarto, apresentamos a família da sílaba NI (NA – NE – NI – NO – NU). No quinto, apresentamos a família da sílaba BU (BA – BE – BI – BO – BU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas O, NI, BU, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: nenê, nabo, bebe). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam. Alguns já estavam tentando formar frases com as palavras que aprenderam e pediram para que eu olhasse se estavam escrevendo certo. Surpreendi-me e fiquei muito feliz com a evolução deles.

Ficha de cultura 6 – BICICLETA.



Iniciamos o círculo de cultura com a palavra geradora “BICICLETA”. Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem de uma bicicleta. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava, os diversos meios de transporte. Alguns educandos contaram que a bicicleta era um dos meios de transportes que eles mais utilizavam na cidade; já outros diziam que era o único que tinham condições de utilizar no momento por estarem desempregados e não terem nem dinheiro para a passagem de ônibus. Falamos de outros tipos de meios de transporte (terrestre, aéreo, aquático, ferroviário) utilizados também como o carro, o ônibus e até mesmo o trem porque passa próximo da cidade.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “BICICLETA” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “BI – CI – CLE – TA” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba BI (BA – BE – BI – BO – BU). No quarto, apresentamos a família da sílaba CI (CE – CI). No quinto, apresentamos a família da sílaba CLE (CLA – CLE – CLI – CLO – CLU). No sexto, apresentamos a família da sílaba TA (TA – TE – TI – TO – TU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas BI, CI, CLE, TA, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: cata, ciclo, bebe, tato). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que lessem e tentassem formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam ou não ser formadas. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 7 – EMPREGO.



Para a palavra geradora “EMPREGO”, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem de algumas pessoas com diferentes vestuários indicando a profissão de cada um. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava a carteira de trabalho, como estava a situação do emprego no país, na cidade, de que forma a falta de emprego os influenciava, como e o que os educandos desempregados estavam fazendo. Alguns contaram que estavam recebendo cesta básica e ajuda de vizinhos, amigos e de igrejas; outros estavam trabalhando como catadores no lixão da cidade; outros, ainda, estavam distribuindo currículos em alguns lugares; algumas educandas estavam trabalhando como diaristas. Como eles mesmos disseram: “estamos se virando como pode”. Falamos sobre a dificuldade de conseguir um emprego fixo, de carteira assinada, principalmente por causa da crise. Alguns haviam sido mandados embora.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “EMPREGO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “EM – PRE – GO” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba EM (AM – EM – IM – OM – UM). No quarto, apresentamos a família da sílaba PRE (PRA – PRE – PRI – PRO – PRU). No quinto, apresentamos a família da sílaba GO (GA – GO – GU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas EM, PRE, GO, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: gago, prego, um). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras.

Lembramos a eles que a letra “m” é usada sempre antes das letras “p” e “b”. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 8 – SALÁRIO.



Na sequência, a palavra geradora que trabalhamos, neste mesmo dia, foi “SALÁRIO”. Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem do valor do salário mínimo. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava o valor que estava na imagem (R\$880,00), como estava o salário dos empregados no país, na cidade, o que era possível fazer com esse salário. A maioria disse que ganhava um pouco mais que o salário devido a comissões. Todos disseram que com esse salário uma família não vive, apenas sobrevive porque não consegue pagar todas as contas e ainda as despesas como, por exemplo, comida. Com esse valor não era possível pagar as despesas mínimas de 30 (trinta) dias.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “SALÁRIO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “SA – LÁ – RI – O” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba SA (SA – SE – SI –

SO – SU). No quarto, apresentamos a família da sílaba LA (LA – LE – LI – LO – LU). No quinto, apresentamos a família da sílaba RI (RA – RE – RI – RO – RU). No sexto, apresentamos as vogais (A – E – I – O – U). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas SA, LA, RI, O, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: rio, sala, lula). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam formando palavras. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formaram.

Ficha de cultura 9 – TRABALHO.



A palavra geradora “TRABALHO” foi seguida da apresentação da ficha de cultura, em um slide, com a imagem de algumas pessoas trabalhando. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, quais os tipos de trabalho que estavam vendo, como estava a situação do trabalho no país, na cidade, qual a importância do trabalho na vida das pessoas, qual a profissão de cada um. Havia educando pedreiro, mestre de obra, dona de casa, aposentada, comerciante, catador, empregada doméstica, diarista. Conversamos sobre algumas profissões

e a principal conclusão a que chegaram é de que precisam estudar, que sem os estudos não seriam “ninguém” na vida. As pessoas não dão valor ao seu trabalho. Sempre acham que você é um pobrezinho e duvidam da sua capacidade de trabalho. Muitos relataram que não conseguiam ou demoraram a conseguir um emprego porque não tinham estudo. Muito educandos sabiam apenas escrever o nome e ler muito pouco ou quase nada, juntando as sílabas.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “TRABALHO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “TRA – BA – LHO” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba TRA (TRA – TRE – TRI – TRO – TRU). No quarto, apresentamos a família da sílaba BA (BA – BE – BI – BO – BU). No quinto, apresentamos a família da sílaba LHO (LHA – LHE – LHI – LHO – LHU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas TRA, BA, LHO, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: gago, prego, um). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formaram.

Ficha de cultura 10 – LIXÃO.



Iniciamos o círculo de cultura com a palavra geradora “LIXÃO”. Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem do lixão da cidade. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para a cidade, qual a importância na vida das pessoas. E, ao começarmos a discussão, um educando explicou o processo de aterramento do lixo, como os trabalhadores de lá faziam para deixar os gases serem liberados. Contou a história de acidentes que aconteceram com muitos catadores que perderam até membros do corpo no trabalho porque alguns caminhões, que trabalhavam também no lixão, às vezes os atropelavam, passando por cima dos pés, por exemplo, como foi o caso dele, que era motorista da SLU – Serviço de Limpeza Urbana – e passou em cima dos pés de um catador. Esse educando contou que os demais catadores queriam bater nele. Então, a SLU resolveu demiti-lo após o ocorrido. Outro educando contou que a história da cidade era ligada ao lixão. A cidade Estrutural começou como uma pequena vila de catadores. Muitos que trabalhavam no lixão construíram suas casas próximas a ele e tiravam seu sustento da venda do lixo.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “LIXÃO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “LI – XÃO” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba LI (LA – LE – LI – LO – LU). No quarto, apresentamos a família da sílaba XÃO (XA – XE – XI – XO – XU – XÃO). E ao

final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas LI, XÃO, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: lixo, luxo, Xuxa). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar as palavras. Nesse momento, os próprios educando percebiam as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formaram.

Dando sequência ao assunto, estudamos a palavra geradora “CATADOR”.

Ficha de cultura 11 – CATADOR.



Foi mostrada imagem de alguns catadores trabalhando no lixão da cidade. Conversamos sobre o que viam na imagem, quem eram as pessoas, o que estavam fazendo. Um educando contou que era catador e que trabalhava na cooperativa dos catadores que existe na cidade. Nessa cooperativa, os catadores reúnem e vendem materiais encontrados no lixo e que podem ser reciclados.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “CATADOR” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “CA – TA – DOR” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba CA (CA – CO –

CU). No quarto, apresentamos a família da sílaba TA (TA – TE – TI – TO – TU). No quinto, apresentamos a família da sílaba DO (DA – DE – DI – DO – DU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas LI, XÃO, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: dado, cata, teto). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos percebiam as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 12 – ESCOLA.



Iniciamos o círculo de cultura com a palavra geradora “ESCOLA”. Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem da escola e de uma sala de aula com alunos adultos. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para eles, qual a importância, para que serve, por que estão na escola, que motivo os levou a estudar já adultos. E, ao começarmos a discussão, cada educando foi contando sua história de quando começaram a estudar. Praticamente, todos disseram que não tiveram oportunidade de estudar porque a escola era longe e eles moravam na roça, no interior e os pais precisavam

deles para ajudar no trabalho. Um educando contou que a escola era simples e na maioria das vezes a professora era uma colega deles que tinha terminado os estudos e ministrava aula para eles.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “ESCOLA” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “ES – CO – LA” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba ES (AS – ES – IS – OS – US). No quarto, apresentamos a família da sílaba CO (CA – CO – CU). No quinto, mostramos a família da sílaba LA (LA – LE – LI – LO – LU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas ES, CO, LA todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: cola, lala, Luís). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que os educandos pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 13 – FAMÍLIA.



Para a palavra geradora “FAMÍLIA”, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com a imagem que parecia a de uma família com uma mulher, um homem e, no meio deles,

duas crianças. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para eles, qual a importância, se eles achavam que a família havia mudado, como estavam as famílias hoje, como eram formadas, quem fazia parte dessa família. E, ao começarmos a discussão, cada educando foi contando sobre sua família. Praticamente, todos disseram que vinham de famílias humildes, constituídas por pai, mãe e muitos filhos. Uma educanda disse que hoje em dia as mulheres eram chefes de família, incluindo ela, que vivia somente com o filho de oito anos. Não tinha marido dentro de casa. O pai da criança somente dava uma pensão. Já outra educanda disse que o marido havia morrido e ela que sustentava a família (uma filha adotiva e um neto) com a aposentadoria que recebia do marido e a dela. Outro educando disse que tinha mulher e seis filhos, mas que também tinha pelo menos três filhos fora do casamento com mulheres diferentes e que a mulher dele não sabia. Apenas um educando disse que era muito bem casado com uma mulher e tinha três filhas e que se casou na igreja católica, conforme os costumes, dos seus pais (ele tem vinte e cinco anos de casado). Outros quatro educandos disseram ser separados. Todos tinham filhos.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “FAMÍLIA” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “FA – MI – LI – A” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba FA (FA – FE – FI – FO – FU). No quarto, apresentamos a família da sílaba MI (MA – ME – MI – MO – MU). No quinto, mostramos a família da sílaba LI (LA – LE – LI – LO – LU). No sexto, apresentamos as vogais (A – E – I – O – U). E, ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas FA, MI, LI, A, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos juntando as sílabas (por exemplo: Fafá, fala, lua, mala). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que conseguiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Aproveitando a discussão do círculo de cultura, trabalhamos também a palavra geradora “FILHOS”.

Ficha de cultura 14 – FILHOS.



A ficha de cultura mostrava a imagem de algumas crianças, de diversas etnias. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para eles, qual a importância, se tinham filhos, quantos, como era a relação com eles. E, ao começarmos a discussão, cada educando foi contando sobre sua família. Todos os educandos tinham filhos. Uma educanda relatou alguns maus tratos que sofria por parte da filha e do neto (chegou até a chorar). Outro falou sobre a dificuldade de criar os filhos, na atualidade, com tantas influências ruins no mundo, na cidade, na televisão. Todos criticaram a televisão, dizendo que só ensinava coisas ruins, principalmente as novelas que mostram cenas “pesadas”, inadequadas para o horário, que incentivam uso de drogas.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “FILHO” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “FI – LHO” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba FI (FA – FE – FI – FO – FU). No quarto, apresentamos a família da sílaba LHO (LHA – LHE – LHI – LHO – LHU). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas FI, LHO, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: Fafá, fala, lua, mala). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos percebiam as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formaram.

Ficha de cultura 15 – DENGUE.



Iniciamos o círculo de cultura com a palavra geradora “DENGUE”. Primeiramente, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com imagens de cartazes com slogans de incentivo ao combate do mosquito da dengue e algumas atitudes que devem ser tomadas para se evitar a proliferação do mosquito. Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para eles, qual a importância do combate ao mosquito da dengue, por que houve esse surto de dengue na cidade, no Brasil. E, ao começarmos a discussão, dois educandos comentaram que tiveram a doença (na cidade estrutural havia um grande índice de casos de dengue). Um educando disse que foi à administração da cidade pedir ao administrador para conseguir um carro do governo que passava jogando veneno no ar para matar os mosquitos. Todos relataram casos de alguém na família ou vizinhos, que contraíram a dengue.

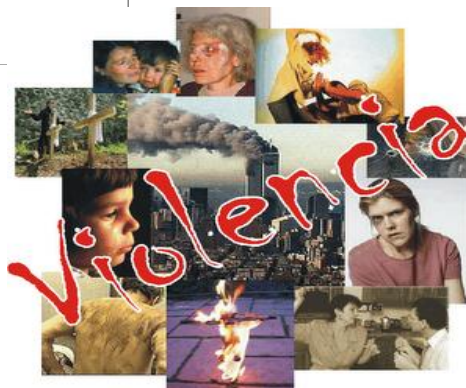
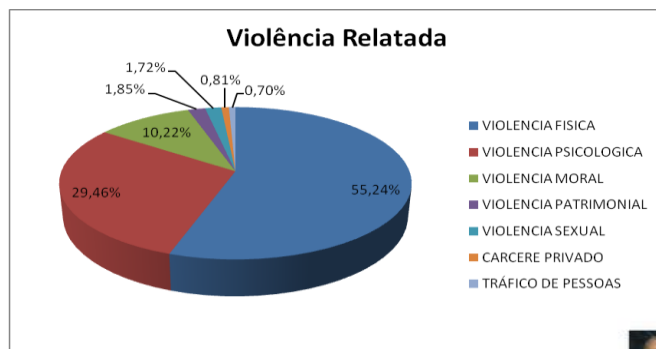
Em seguida, mostramos e lemos a palavra “DENGUE” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “DEN – GUE” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba DE (DA – DE – DI – DO – DU). No quarto, apresentamos a família da sílaba EN (AN – EN – IN – ON – UN). No quinto, mostramos a família da sílaba GUE (GUE – GUI). E ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas DEN, GUE, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: dedo, guigui, Duda, ando). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que os educandos pudessem ler e tentar

formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos percebiam as palavras que podiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ficha de cultura 16 – VIOLÊNCIA.



Para a palavra geradora “VIOLÊNCIA”, apresentamos a ficha de cultura, em um slide, com algumas imagens de diferentes formas de violência e outra imagem de um gráfico com a porcentagem de cada tipo de violência (física, psicológica, moral, patrimonial, sexual, cárcere privado, tráfico de pessoas). Conversamos sobre o que eles viam na imagem, o que representava para eles, como era a violência na cidade e quais as suas formas mais frequentes; perguntamos se alguém já havia sofrido algum tipo de violência. A maioria dos educandos relatou algum tipo de violência sofrida, principalmente a patrimonial que engloba os assaltos. Explicamos que existem vários tipos de violência, dentre eles os mais comuns: violência física que é o ato de bater, beliscar, empurrar e chutar; violência psicológica (xingamento e humilhação, agressão com palavrão, o abuso de poder, violência sexual, negligência e abandono); violência contra os idosos, que é aquela praticada pelo abandono por parte de parentes filhos, netos, etc. Uma educanda (senhora já de idade) relatou que sofria maus tratos da filha adotiva e do neto.

Para a explicação dos tipos de violência consultamos o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006. São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Em seguida, mostramos e lemos a palavra “VIOLÊNCIA” em voz alta. Logo após, apontamos cada sílaba da palavra com o dedo para que os educandos lessem.

Em um segundo slide, apresentamos a palavra “VI – O – LÊN – CI – A” com as sílabas separadas; depois, lemos. No terceiro slide, mostramos a família da sílaba VI (VA – VE – VI – VO – VU). No quarto, apresentamos a família da sílaba O (A – E – I – O – U). No quinto, mostramos a família da sílaba LÊN (LA – LE – LI – LO – LU e AN – EN – IN – ON – UN). No sexto, apresentamos a família da sílaba CI (CE – CI). E, ao final, apresentamos a ficha descoberta com as famílias das sílabas VI, O, LÊN, CI, A, todas juntas em um único slide. A cada slide com as famílias das sílabas, os educandos liam uma a uma as sílabas e, depois, apontávamos com o dedo cada sílaba e eles liam.

Posteriormente, pedimos para cada educando formar novas palavras com as famílias de cada sílaba que mostramos, juntando as sílabas (por exemplo: vila, Cecília, lua, céu). Deixamos os slides com a ficha descoberta para que pudessem ler e tentar formar novas palavras. Nesse momento, os próprios educandos iam percebendo as palavras que conseguiam formar. Em seguida, cada um copiava no caderno as palavras que formavam.

Ao final dos dezesseis encontros destaquei alguns pontos que considerei importante dos onze participantes do projeto. Aan, Norican, Tenezilu, Dornanfe, Cocisfran, Oricam, Nelerida e Nade eram alunos da 3ª série. Siodagil e Iontoan, alunos da 1ª série. Cisfranca, da 2ª série.

Aan lia sílaba por sílaba até ler a palavra completa. Ela lia palavras e frases curtas, porém dizia não entender o que lia. Nos círculos de cultura tinha muita dificuldade de formar palavras a partir das famílias das palavras geradoras. Mas ao final dos encontros já estava lendo melhor as palavras, conseguia formar algumas palavras e ficava em casa tentando escrever frases para que eu corrigisse a escrita. Ela queria se certificar que estava avançando. Quando terminamos o Projeto me agradeceu muito e disse que nunca tinha encontrado uma professora que se importasse, se preocupasse se os alunos estavam aprendendo ou não. Geralmente, como ela não tinha um acompanhamento mais próximo, ficava sempre retida na série por não compreender o que estava lendo e quando escrevia faltavam muitas letras nas palavras. Nesse ponto ela evoluiu muito. Às vezes, quando escrevia as palavras e lia, falava que estava faltando alguma letra. A escrita de algumas palavras ela mesma corrigia; outras, eu e os demais colegas ajudávamos.

Norican lia palavras, frases e alguns textos curtos. Compreendia o que lia. A maior dificuldade era na escrita de algumas palavras. Ele sempre acrescentava “N” na maioria das palavras onde não havia. Ingressou no projeto com o objetivo de melhorar a escrita e a leitura. Era um dos educandos que mais formavam palavras a partir das famílias das palavras geradoras. Sempre ajudava os demais colegas a resolver os exercícios porque os terminava mais rápido. E com isso se sentia muito contente e capaz, apesar de, segundo ele, algumas pessoas da própria família dizerem que ele já era muito velho para aprender. Era muito participativo nas discussões nos círculos de cultura.

Tenezilu lia palavras e frases. Primeiramente, ela fazia uma leitura silenciosa tentando juntar as sílabas para formar as palavras e depois lia em voz alta a palavra. Compreendia as frases que lia. Ela formava muitas palavras a partir das famílias das palavras geradoras. Era rápida na resolução dos exercícios e ajudava os demais. No final do projeto disse que gostou muito, principalmente das discussões (ela era muito participativa) e que aprendeu bastante.

Dornanfe lia palavras, frases e textos curtos. Compreendia o que lia. A dificuldade dele era na escrita das palavras. Em algumas faltavam letras e em outras havia a mais. Tinha facilidade em formar palavras a partir das famílias das palavras geradoras. À medida que avançávamos nos exercícios ele foi melhorando a escrita das palavras. Já conseguia, ao final, perceber quando lia se estava faltando ou não alguma letra.

Cocisfran, ao iniciar o projeto, não sabia juntar as sílabas para formar palavras e, a cada encontro, formando novas palavras, ele foi aprendendo. Ao final do projeto já sabia

formar palavras e lê-las. Foi um grande avanço. Às vezes, ao escrever algumas palavras omitia letras, mas já sabia quais as sílabas formavam a palavra.

Oricam lia palavras e frases, mas tinha dificuldade para compreender. Ele escrevia apenas letras, não uma palavra completa, e o mais incrível é que ele lia. Parece que gravava as palavras, escrevia as letras aleatoriamente e lia corretamente. Aos poucos foi aprendendo a família das palavras e, assim, formando algumas palavras corretamente. Porém, somente com os encontros do Projeto não foi suficiente para que ele avançasse muito. Ele conseguia formar e escrever palavras monossílabas, dissílabas, mas palavras trissílabas e polissílabas somente conseguia copiar as já formadas pelos colegas, e se fossem palavras com sílabas complexas, com dígrafos, por exemplo, no meio das palavras, ele não escrevia sozinho apenas copiava.

Nelerida participou do projeto a fim de melhorar a escrita e a leitura. Ela sabia ler e escrever. Identificava todas as sílabas, compreendia o que estava lendo. Formava novas palavras a partir das famílias das palavras geradoras com facilidade. Era tímida e participava pouco dos debates nos círculos de cultura. Para ela, acrescentei exercícios de interpretação de textos de acordo com os temas geradores de cada encontro.

Nade sabia ler e escrever, porém em algumas palavras faltavam letras ou eram escritas como se falava. Tinha facilidade em formar novas palavras a partir das famílias das palavras geradoras. Durante os encontros resolveu alguns exercícios de interpretação de texto e foi bem sucedida. Apesar de não ter participado até o final do Projeto ela melhorou a escrita das palavras.

Siodagil, embora estivesse na 1ª série, já conhecia as letras e as sílabas simples. Formava novas palavras a partir das famílias das palavras geradoras. Era muito participativo nos debates do círculo de cultura. Aprendeu a ler as palavras a partir da junção das sílabas.

Iontoan não conhecia todas as letras e sons, principalmente por apresentar problema de fala. Estava fazendo a 1ª série pela segunda vez. Tinha dificuldade para formar palavras a partir das famílias das palavras geradoras, mas conseguia identificar em alguns exercícios sílabas que formavam algumas palavras que identificavam os desenhos. Por exemplo, havia o desenho de uma bola e algumas sílabas misturadas, então, ele tinha que identificar quais sílabas formavam a palavra bola e ele conseguia fazer isso com algumas palavras com sílabas simples. Não conseguia escrever as palavras ditadas mesmo as dissílabas com sílabas simples.

Cisfranca sabia ler e escrever. Apresentava dificuldade para escrever algumas palavras com sílabas complexas. Acrescentava ou suprimia algumas letras. Sempre dizia que ler era mais fácil que escrever porque as palavras já estavam ali, escritas. Formava novas palavras a

partir das famílias das palavras geradoras com facilidade. Compreendia o que lia. Era muito participativa nos debates no círculo de cultura.

Todos os educandos participantes do Projeto de Alfabetização expressaram sua satisfação com o projeto, disseram ter aprendido mais, sentiram que evoluíram na leitura e na escrita. Demonstraram grande interesse na continuação do projeto.

COMENTÁRIOS CRÍTICOS E CONCLUSÕES

Analisando a Educação de jovens e adultos, é inevitável não se questionar como, num país que, segundo o IBGE, em 2014, apresentou uma taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade de cerca de 8,3%, aproximadamente 13 milhões de analfabetos, não há uma preocupação com a qualidade da formação de professores que atuarão nessa modalidade da educação básica.

Isso percebi durante o curso de pedagogia. Praticamente, não tive formação para atuar na EJA. Não aprendi como funcionava, nem mesmo como ou de que maneira poderia alfabetizar um adulto.

É necessário repensar a importância da alfabetização de adultos na formação dos professores. O currículo do curso de pedagogia deveria incluir um espaço para tratar desse tipo de alfabetização que é diferente da alfabetização das crianças, pois possui peculiaridades próprias uma vez que já lidamos com adultos, pessoas já educadas, mas que não sabem ler e/ou escrever. Talvez, assim, os professores, quando formados, sejam menos leigos sobre o assunto.

Outro ponto a ser destacado é a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos pertencentes a essa modalidade de educação básica já são educados. Poder-se-ia pensar em Instrução de Jovens e Adultos. Segundo o dicionário Aurélio (2016), instrução é “a transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade; ensino, treinamento; educação formal, fornecida por estabelecimentos de ensino”. Essa definição soa mais coerente com o trabalho que se realiza na EJA.

Destaca-se também, que em nenhum momento, durante o levantamento de outras dissertações na CAPES, pesquisadores tenham abordado algum tema sobre suas práticas na EJA. Portanto, a presente pesquisa tem o valor de descrever como é possível atuar na educação de jovens e adultos, de maneira eficaz.

A alfabetização de jovens e adultos na EJA é um desafio para os professores porque exige muita criatividade no desenvolvimento de atividades voltadas a esse público. Paulo

Freire com sua proposta dialogal de alfabetização nos deu subsídios para que os professores pudessem pensar numa alfabetização voltada aos jovens e adultos que valorizasse os conhecimentos já adquiridos por eles e que fossem trazidos aos círculos de cultura para discussão e aprendizagem.

Na aplicação do Projeto de Alfabetização desenvolvido nesta pesquisa, percebi que os educandos participantes se envolveram muito mais e, ao final, realmente estavam alfabetizados conforme definição de Freire. Eles sabiam ler e escrever palavras a partir das palavras geradoras. Esse projeto também me fez refletir sobre o porquê dessa proposta dialogal, que se mostrou tão eficaz, não ser utilizada na EJA. Uma das explicações possíveis para o assunto pode ser o comodismo dos professores porque esse método não é pronto e acabado como os livros que o Ministério da Educação (MEC) entrega nas escolas que já apresentam todo o conteúdo e exercícios para os alunos.

Para desenvolver o Método Paulo Freire é preciso pesquisar, pensar sobre os temas, propiciar um ambiente que seja favorável às discussões nos círculos de cultura para que os educandos se sintam à vontade para discutir, expor suas ideias. E tudo isso exige trabalho, leva tempo. O professor tem que estar realmente disposto e comprometido com a alfabetização dos alunos.

O projeto desenvolvido nesta pesquisa só veio a confirmar o que as leituras sobre a proposta dialogal de Paulo Freire e suas obras sobre a educação diziam. Para que aprendizagem faça sentido, o educando precisa se reconhecer como sujeito, protagonista de sua própria história. Ao mesmo tempo em que os educandos aprendiam as letras, aprendiam a fazer uma leitura do mundo, as palavras que faziam parte do seu mundo.

O tempo entre 2014 e 2015 que fiquei sem lecionar foi fundamental para uma reflexão mais aprofundada sobre minha prática pedagógica. O início dos estudos no mestrado permitiu-me aperfeiçoar essa reflexão com as aulas, trabalhos, debates e as orientações para esta dissertação. E, ao iniciar 2016, com o retorno à sala de aula, me senti mais segura à medida que o projeto de alfabetização ia se desenvolvendo e eu percebia o avanço dos educandos.

Foi uma experiência única. Os educandos gostaram muito do projeto e juntos aprendemos muitas coisas novas. A todo o momento eles diziam que os círculos de cultura, as discussões e a descoberta de novas palavras a partir das palavras geradoras eram de muito valor. Sempre se queixavam que o tempo era curto, passava muito rápido, e me perguntavam se continuaríamos o projeto no segundo semestre. Os educandos eram participativos,

assíduos, demonstravam uma vontade de aprender enorme. A cada descoberta de uma nova palavra, eles sorriam porque percebiam que eram capazes de formar e escrever novas palavras.

Nas discussões sobre os temas sempre aprendíamos coisas novas. Como por exemplo, eu não conhecia a história da cidade Estrutural e eles me contaram em detalhes desde o início com o surgimento da vila dos catadores de lixo; um dos educandos não sabia por que os que nascem no Maranhão são chamados de nordestinos e conversamos sobre isso, mostramos o mapa do Brasil, onde se localizava o Maranhão, entre outras iniciativas.

A empatia entre educador e educando e entre os próprios educandos também foi fundamental para a aprendizagem de todos. Alguns gostavam de conversar sobre a vida deles, uma espécie de desabafo. Pode-se perceber isso na discussão de alguns temas e dos estudos das palavras geradoras como: casa, família, filhos, violência.

Ao final do projeto todos os educandos pediram para que eu o continuasse. A educanda Aan se emocionou muito, chorou e me fez chorar também, porque disse que aprendera a ler e já não precisaria depender de outras pessoas lerem para ela; era só treinar mais para melhorar.

Comecei esta pesquisa sem saber alfabetizar jovens e adultos, mas com muita vontade de aprender. Após a realização desse Projeto de Alfabetização posso afirmar que agora sei alfabetizar jovens e adultos. Há uma professora antes dessa pesquisa e uma depois, principalmente porque dos dez educandos participantes do círculo de cultura apenas dois (Iontoan e Aan) não conseguiram ser aprovados para a série seguinte. Iontoan devido a seus problemas de fala e confusões de sons e a Aan por causa de sua dificuldade de leitura de textos (os professores deles acharam melhor retê-los para fazerem um trabalho diferenciado com eles).

Mesmo com tantos desafios enfrentados por nós, professores alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos, a partir da realização deste projeto de alfabetização percebe-se que é possível alfabetizar jovens e adultos pela proposta dialogal de Paulo Freire, bem como é possível que o professor aprenda com reflexões sobre sua prática pedagógica com o objetivo de alfabetizar por meio do diálogo, de práticas que façam sentido aos educandos, e de criar situações em que o educando se perceba como sujeito da sua aprendizagem.

A educação é um movimento constante de trocas, construído por sujeitos que buscam conhecer. As escolas teimam em exercer uma prática coercitiva e inibidora das particularidades, visto que a educação bancária é mais prática e mais cômoda, pois não requer

do educador um nível de conhecimento reflexivo mais arrojado. A educação deve ser aberta, envolvente, lugar de troca e de condições de se desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Ser educando - educador e educador - educando é difícil e até mesmo desafiador, pois esses sujeitos irão ajudar na criação de uma geração crítica e politizada e é isso que incomoda às classes dominantes, que tudo sabe nada diz, mas determina o que deve ser feito.

Paulo Freire defende uma educação emancipadora, libertadora, em que educador e educandos aprendem juntos, engajados num diálogo permanente. Esse talvez seja um dos maiores desafios para nós, educadores, acreditar que é possível mudar e se propor a mudar começando pela nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização**: reflexos da escolarização nas práticas de leitura. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. **O saber e o aprender de professores da educação de jovens e adultos de Assú**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 29 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm> Acesso em: 30 jul 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm> Acesso em: 30 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. <<http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/lei-maria-da-penha/formas-de-violencia>>. Acesso em: março 2016.
- CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si**: os sentidos da aprendizagem para o educando da eja. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. **Professores da educação de jovens e adultos construindo trajetórias de sucesso**: um estudo a partir da psicogenética walloniana. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Simone C. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural**. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

GONCALVES, BeckyHenriette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação**. 2011. 128 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

IMPÁVIDO COLOSSO. *Veja on-line*, São Paulo, 12 fev. 2014. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do rio dos sinos, São Leopoldo, 2012.

MAIOLINO, ElielmaVelasquez de Souza. **Política educacional para jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)**. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação)-Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Jose Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. et. al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Daisy Clecia Vasconcelos da. **No cotidiano da escola: o pensar e agir de jovens e adultos**. 2012 131 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, ThyellesBorcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no**

Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.